Praca w Klasach Łączonych

rok II–1934/5 Nr. 3

WARSZAWA

ORGANIZACJA PRACY W SZKOŁACH NIŻSZYCH STOPNI USTROJOWYCH W OKRESIE PRZEJŚCIOWYM

II. ORGANIZACJA NAUCZANIA.

Poruszymy tutaj tylko te zagadnienia, które specjalnie dotyczą szkół niżej zorganizowanych, a mianowicie: a) łączenie klas, b) technika nauczania, c) konstrukcja programu.

Łączenie klas. Artykuł 48 Statutu postanawia, że nauczanie w szkole powszechnej będzie się odbywało: a) w poszczególnych klasach uczących się w osobnych izbach pod kierunkiem różnych nauczycieli; b) w kompletach, złożonych z klas, uczących się równocześnie w tej samej izbie pod kierunkiem jednego nauczyciela; c) w zespołach, złożonych z uczniów różnych klas i d) w grupach, złożonych z uczniów tej samej klasy.

Klasy będą miały kurs roczny, albo dwu- lub nawet trzyletni, jak to będzie miało miejsce w szkołach II i I stopnia. Przepis Statutu, że klasa, komplet, zespół nie może liczyć więcej, niż 50 uczniów, w obecnych warunkach jest nierealny, ponieważ liczby faktyczne znacznie tę normę przekraczają.

W skład kompletu mogą obecnie wchodzić tylko dwie klasy i na tem polega różnica, gdyż dotychczas musieliśmy niekiedy trzy klasy łączyć w jeden komplet. Łączenie klas w komplety odbywać się będzie według tych samych zasad, jakie dotychczas obowiązywały, a mianowicie: a) rozpoczyna się od góry i stopniowo posuwa się w kierunku klas niższych; b) komplet skupia klasy bezpośrednio po sobie następujące. Zależnie od tego, które klasy i w których szkołach są łączone, różna będzie liczba roczników w poszczególnych kompletach, a mianowicie: dwa, trzy i w jednym wypadku pięć roczników. Sprawę tę omówimy szczegółowo przy planach godzin.

Obok kompletów stosowane jeszcze będą półkomplety, to znaczy łączenie klas tylko na pewne przedmioty. W ten sposób klasy będą łączone na naukę religji i przedmiotów techniczno-artystycznych.

Statut przewiduje tworzenie zespołów przy nauczaniu: a) religji, jeżeli nauka

musi się odbywać oddzielnie dla różnych wyznań lub obrządków; b) ćwiczeń cielesnych, kiedy zachodzi potrzeba podziału młodzieży według płci; c) zajęć praktycznych, o ile program przewiduje osobne zajęcia dla chłopców, a osobne dla dziewcząt. Niezależnie od tego Statut przewiduje możność tworzenia zespołów chóralnych. Podział klasy na grupy, jaki przewiduje § 56 Statutu przy nauczaniu przyrody i zajęć praktycznych, jest obecnie nierealny ze względów finansowych, a jeżeli jest gdzieś stosowany, to należy do rzadkich bardzo wyjątków.

Na zasadzie Instrukcji z dnia 12 lipca 1934 roku [1]) zagadnienie łączenia klas w bieżącym roku szkolnym przedstawia się w szkołach różnych stopni organizacyjnych, jak następuje:

a) szkoły o jednym nauczycielu: klasy I i II tworzą jeden komplet, a klasy III i IV — drugi komplet; komplet pierwszy obejmuje dwa roczniki, drugi zaś — pięć roczników;

b) szkoły o dwóch nauczycielach: plany godzin w trzech warjantach przewidują półkomplety w nauce religji (klasy I i II oraz III i IV), oraz ćwiczenia cielesne w zespołach według płci: chłopcy z klas III i IV, jak również dziewczęta z tych samych klas;

c) szkoły o trzech nauczycielach: w warjancie a komplet tworzą klasy III i IV oraz V i VI; w warjancie **b** komplet tworzą klasy V i VI, a w warjancie **c** — III i IV; nadto w warjantach **a** i **b** ćwiczenia cielesne w klasach V i VI odbywają się w zespołach według płci, natomiast w warjancie **c** klasy V i VI tworzą półkomplety przy nauce śpiewu i ćwiczeń cielesnych;

d) szkoły o czterech nauczycielach: w warjancie **a** klasy V i VI tworzą komplet, klasy zaś III i IV — półkomplet przy nauce śpiewu i ćwiczeń cielesnych; w warjancie **b** klasy III i IV tworzą komplet, natomiast klasy V i VI — półkomplet przy nauce śpiewu i ćwiczeń cielesnych; w warjancie **c** wszystkie klasy uczą się osobno z wyjątkiem śpiewu i ćwiczeń cielesnych, dla których klasy III i IV oraz V i VI tworzą półkomplety; we wszystkich warjantach ćwiczenia cielesne w klasach V i VI odbywają się w grupach według płci;

e) szkoły o pięciu nauczycielach: komplet tworzą klasy VI i VII, a półkomplety występują w klasach III, IV i V w różnych kombinacjach przy nauce śpiewu i ćwiczeń cielesnych; w komplecie, złożonych z klas VI i VII, ćwiczenia cielesne odbywają się w grupach według płci;

f) szkoły o sześciu nauczycielach: w warjancie **a** klasy VI i VII tworzą komplet, względnie półkomplet, co zależy od ilości rozporządzalnych sal szkolnych, przyczem ćwiczenia cielesne odbywają się w grupach według płci; w warjancie **b**, przewidującym 14 godzin nadliczbowych na naukę religji, wszystkie klasy uczą się osobno, jak w szkole o siedmiu nauczycielach, tylko ćwiczenia cielesne w klasach najwyższych odbywają się w grupach.

Technika nauczania. Jeżeli nauczanie odbywa się w komplecie, to podobnie, jak było dotychczas, każda klasa uczy się według własnego programu z wyjątkiem pewnych tylko przedmiotów (religja, przedmioty artystyczno-techniczne), które będą udzielane według wspólnego programu. Przy nauczaniu w komplecie według dwóch różnych programów jedna klasa ma naukę

[1]) Okólnik Min. W. R. i O. P. z dnia 12 lipca 1934 r. Nr. I. Pr-2859/34.

głośną, a druga — cichą. Jak widzimy, ta strona techniki nauczania w klasach łączonych pozostaje bez zmiany. Artykuł 54 Statutu wyraźniej, niż to było dotychczas, określa znaczenie zajęć cichych: „Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu". Z takiego założenia wypływają dwa wskazania metodyczne, dotyczące organizacji zajęć cichych, a mianowicie: a) nauka cicha musi pozostawać w jak najściślejszym związku z nauką głośną; b) zajęcia ciche muszą mieć charakter pracy możliwie samodzielnej i produktywnej.

Obok nauki głośnej i cichej nowy program wprowadza do klas łączonych trzeci jeszcze rodzaj zajęć, czyli t. zw. lekcje wspólne. O znaczeniu tych zajęć czytamy w programie języka polskiego, co następuje: „Lekcje wspólne mają dużą wartość wychowawczą, ponadto przyczyniają się do zwiększenia liczby godzin głośnych w klasach połączonych. Nie należy ich jednak nadużywać. Lekcje te będą wartościowe tylko wtedy, gdy materjał obu klas łączyć się będzie w naturalny sposób". Organizowanie zarówno lekcyj wspólnych, jak i nauki cichej w poszczególnych przedmiotach omówimy w związku z programem nauczania dla szkół niżej zorganizowanych.

Pewną inowację w sensie teoretycznym, gdyż w praktyce szkolnej było to już stosowane, wprowadza przepis Statutu treści następującej: „O ile plan godzin na to pozwala, należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same". Należy to rozumieć w ten sposób, że jeżeli w jednej z klas połączonych jest nauka głośna np. języka polskiego, to w drugiej klasie powinna być nauka cicha w zakresie tego samego przedmiotu. Za jednoczesnością nauki tych samych przedmiotów przemawiają co najmniej dwa argumenty: a) możliwość, a w pewnych wypadkach nawet konieczność wspólnego zatrudnienia obu klas połączonych w przedmiocie, którego w zasadzie każda klasa uczy się według osobnego programu (wspominane wyżej lekcje wspólne); b) wzajemne korzystanie klas z nauki głośnej i cichej, prowadzonej w każdej klasie, jest znacznie łatwiejsze, gdy klasy zatrudnione są jednocześnie w tym samym przedmiocie (teorja przenoszenia wprawy).

Równocześnie zatrudnianie klas połączonych na tle jednego przedmiotu w formie nauki głośnej i cichej staje się możliwe w dwóch wypadkach: a) gdy liczby godzin nauki głośnej i cichej danego przedmiotu w obu klasach są jednakowe; b) gdy w jednej z klas połączonych jest tyle godzin nauki głośnej w pewnym przedmiocie, ile w drugiej nauki cichej w tym samym przedmiocie. Idealne rozwiązanie tego zagadnienia mamy w komplecie, obejmującym klasy I i II w szkole o jednym nauczycielu, co widać z załączonego planu godzin:

Przedmioty:	Klasy: I	II
religja	2	
język polski	4 + 3	3 + 4
arytmetyka	2 + 2	2 + 2
rysunek i zajęcia praktyczne	1	
śpiew i ćwiczenia cielesne	1	

Gorzej już natomiast w tej samej szkole przedstawia się sytuacja w komplecie, łączącym klasy III i IV, gdzie liczby godzin nauki głośnej i cichej (z wyjątkiem religji) nie odpowiadają sobie tak, jak w przykładzie wyżej podanym. Odnośne przepisy Instrukcji wskazują, jak należy w danym wypadku układać tygodniowy plan zajęć, aby jednoczesność nauki poszczególnych przedmiotów w miarę możności mogła być zachowana.

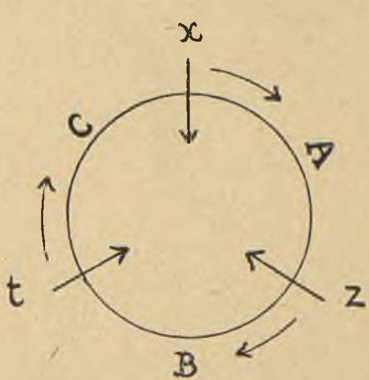
Konstrukcja programu. Artykuł 50 Statutu postanawia, co następuje: „Przy nauczaniu klasy o kursie więcej, niż rocznym, stosuje się zależnie od przedmiotu:

a) albo cykliczność całkowitą, polegającą na tem, że program danego przedmiotu składa się w klasie o kursie dwuletnim z 2, w klasie o kursie trzyletnim z 3 odmiennych części, przeznaczonych na kolejne lata i powtarzających się w tym samym porządku, przytem takich, że można rozpoczynać naukę od którejkolwiek z nich;

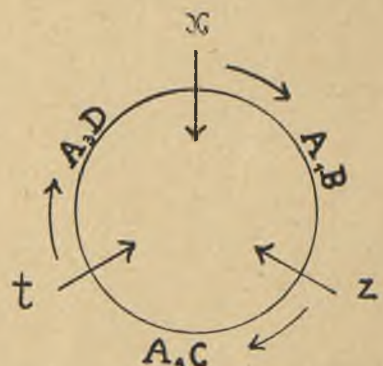
b) albo cykliczność częściową, polegającą na tem, że znaczna część programu, stanowiąca jego główny trzon, powtarza się co roku, resztę programu stanowią tematy, różne z roku na rok i powtarzające się w klasie o kursie dwuletnim po 2, w klasie o kursie trzyletnim po 3 latach. W głównej części programu, powtarzającej się co rok, stosuje się urozmaicenie materjału, polegające na zmianie z roku na rok przykładów i ćwiczeń, dobieranych dla przerobienia zasadniczej treści programowej".

Oba rodzaje cykliczności można przedstawić graficznie w sposób następujący:

I. CYKLICZNOŚĆ CAŁKOWITA.



II. CYKLICZNOŚĆ CZĘŚCIOWA.



Rysunki przedstawiają cykliczność trzyletnią, jak będzie stosowana w klasie IV-ej szkół I stopnia. Litery duże oznaczają trzy części programu cyklicznego. Strzałki, skierowane ku środkowi koła i oznaczone literami x, z, t, wskazują przybywające stopniowo roczniki; strzałki zaś, leżące nazewnątrz koła, wskazują kierunek, w jakim poszczególne części trzyletniego programu będą przerabiane.

W wypadku cykliczności całkowitej (rys I) rocznik x przerabia kolejno części programu ABC, rocznik z — części BCA i rocznik t — części CAB. Przy zastosowaniu cykliczności częściowej (rys. II) występują corocznie dwie partje materjału: a) wspólny „trzon programowy", oznaczony na rysunku literami A_1, A_2, A_3 i b) części programu zmieniające się corocznie, oznaczone literami B, C, D. Zatem poszczególne roczniki będą przerabiały program w następującej kolejności: rocznik x — kurs A_1B, rocznik z — kurs A_2C i rocznik t — kurs A_3D.

Cykliczność całkowita będzie stosowana w nauczaniu takich przedmiotów, w których materjał naukowy może być podzielony na kilka części, o tyle od siebie niezależnych, że mogą być przerabiane w dowolnym porządku. Do takiego traktowania nadaje się np. nauka o przyrodzie. Natomiast cykliczność częściowa wystąpi w takich przedmiotach, w których tylko pewne partje materjału mogą być przerabiane w dowolnej kolejności, większa zaś część materjału, stanowiąca t. zw. trzon programowy, musi być przerabiana corocznie. Typowym przykładem takich przedmiotów jest arytmetyka z geometrją.
Znaczenie cykliczności polega na tem, że umożliwia ona w całości lub przynajmniej w części coroczną zmianę materjału nauczania w klasach, mających kurs dwu- lub trzyletni. W ten sposób cykliczność zapobiega powtarzaniu z roku na rok tego samego materjału, pozwala racjonalnie wyzyskiwać czas pobytu ucznia w szkole i podtrzymuje jego zainteresowanie nauką. Rzecz oczywista, że wymaganiom tym bardziej zadośćczyni cykliczność całkowita, aniżeli częściowa.
W bieżącym roku szkolnym cykliczny układ materjału naukowego, oparty na powyższych zasadach, został już zapoczątkowany w klasie III-ej szkół o dwóch i o jednym nauczycielu. Zagadnienie to omówimy w związku z programem nauczania w tych szkołach.

(dok. n.) A. Litwin.

ROZMOWY Z DZIEĆMI W ODDZIAŁACH ŁĄCZONYCH I i II

Pedagogika współczesna wysuwa, jako naczelny postulat wychowania, zagadnienie rozwoju osobowości dziecka.
Całe życie szkolne, świadomie zorganizowane, ma być drogą, prowadzącą ku temu celowi. Dziecko, poprzez przeżycia w szkole, dochodzi do pewnego uświadomienia sobie swojej roli w życiu szkoły, domu i dalszego otoczenia. To samouświadomienie jest nieodzownym warunkiem „stawania się" jego osobowości, oraz jego społecznego rozwoju.
W oddziałach starszych dużo mamy środków, mogących wywołać pożądane przez nas przeżycia dziecka. W oddziałach najniższych zakres tych środków jest dużo mniejszy; na tych szczeblach ważną rolę w rozwoju uczuć i umysłu dziecka odgrywają rozmowy.
Materjału do rozmów dostarcza środowisko dziecka, środowisko, które zresztą jest jedynym punktem wyjściowym dla pracy nauczyciela na stopniu najniższym. Z otoczenia dziecka zaczerpnie nauczyciel materjał z zakresu zjawisk i przedmiotów (osoby, zwierzęta, rzeczy). Wybrane zjawiska i przedmioty zostaną dzieciom przedstawione w pewnem zamierzonem oświetleniu, w celu rozwijania ich umysłu, oddziaływania na uczucia oraz zwiększania zasobu wiadomości.
Rozmowy w oddziałach połączonych mogą być prowadzone wspólnie. Ze wspólności rozmów wynikają dwie dodatnie strony — wychowawcza i praktyczna. Wychowawcza, bo oddział II-gi kierując rozmowami prawem starszeństwa i większego zasobu wiadomości, staje się niejako pewnym czynnikiem nadrzędnym w stosunku do oddziału I-go, czemś w rodzaju małego autorytetu, które-

mu mimowoli ulega oddział młodszy. Takie wspólne rozmowy kształtują stosunek starszych dzieci do młodszych i odwrotnie, pogłębiając tem samem współżycie między dziećmi i wyzwalając instynkt opiekuńczy.

Stronę praktyczną stanowi okoliczność, że zamiast dwu lekcyj dwu oddziałów, mamy jedną wspólną. Od tej dopiero lekcji wspólnej każdy z oddziałów idzie w swoim kierunku: I-szy do nauki czytania, pisania i rachunków, II-gi do pogłębiania zagadnienia zawartego w rozmowach, ćwiczeniach w czytaniu, pisaniu, rachunkach i t. p.

Ogólnie rozmowy podzielić można na:

1) rozmowy o celach wychowawczych,

2) rozmowy rozszerzające wiadomości dziecka o danym przedmiocie lub zjawisku [1]).

Oczywista, że i te drugie zawierają zawsze elementy wychowujące, ale elementy te będą zależne od wiadomości o przedmiocie lub zjawisku i dlatego mają one charakter przedewszystkiem uczący. Odwrócić twierdzenie to można w stosunku do rozmów wychowawczych; zawierają one zawsze momenty, związane z rozszerzaniem wiadomości dziecka, ale zasadniczą ich cechą jest dążenie do rozwijania i pogłębiania sfery uczuć społecznych. Zatem tak w rozmowach wychowawczych, jak i nauczających, mamy do czynienia z serją tych samych czynników, z tą różnicą, że gdy w pierwszych czynnik wychowawczy jest czynnikiem zasadniczym, to w drugich na pierwszy plan wysuwa się czynnik kształcący (rozszerzanie wiadomości).

Do rozmów o charakterze wychowawczym zaliczyć można wszystkie rozmowy, związane ze świętami państwowemi i uroczystościami szkolnemi, oraz inne okolicznościowe, odnoszące się do życia dziecka, względnie jego środowiska. Do nauczających zaliczymy wszystkie rozmowy o przedmiotach i zjawiskach dziecko otaczających.

ROZMOWY O CHARAKTERZE WYCHOWAWCZYM.

A. Związane ze świętami państwowemi.

Przykład I. Święto 11-go listopada. — Rozmowa wspólna.

Jak odbyło się święto 11-go listopada w szkole, w rodzinie, na ulicy i t. p.? Jaką postać szczególnie czczono podczas tego święta? Kto to jest Marszałek Piłsudski?
Rozszerzenie treści rozmowy w oddz. II-gim.

Co ważnego działo się w Polsce w listopadzie kilkanaście lat temu?

Przykład II. Zwycięstwo Polski w Challenge'u. — Rozmowa wspólna.
Jaki oddźwięk znalazło zwycięstwo Polaków w międzynarodowych zawodach lotniczych?

Rozszerzenie treści rozmowy w oddz. II-gim.
Kto z ramienia Polski brał udział w zawodach, kto zwyciężył? (materjał do pisania imion własnych).

---

[1]) Przyp. Red. Należałoby jeszcze wyróżnić ten typ rozmów, w których kształcenie języka dziecka, jego mowy, wysunie się na plan pierwszy.

B. Związane z uroczystościami szkolnemi.

Przykład I. Poświęcenie sztandaru szkolnego. — Rozmowa wspólna.

Jak odbyła się uroczystość poświęcenia sztandaru? Na jakich uroczystościach, które będą obchodzone w szkole lub poza szkołą, będzie znajdował się sztandar szkolny? Zachowanie się wobec sztandaru.
Rozszerzenie treści rozmowy w oddz. II-gim.
Sztandarowe poczty jako reprezentacje szkoły. Sztandar jako godło szkoły. Gdzie i jakie jeszcze godła widziały dzieci? Godło państwowe. Gdzie dzieci widziały godło państwowe? Jak możemy odróżnić z pośród dwu pociągów, pociąg zagraniczny od polskiego?

Przykład II. Choinka w szkole. — Rozmowa wspólna.

Jak obchodzono uroczystość choinkową w szkole? Kto brał udział w tej uroczystości? (dzieci, rodzice, nauczyciele). Jakie zwyczaje, związane ze świętami Bożego Narodzenia, obchodzono w szkole? Kto ubierał choinkę szkolną? Kto robił na nią zabawki? Jakie zwyczaje świąteczne obchodzone bywają w domach dzieci?

C. Rozmowy okolicznościowe o charakterze wychowawczym, odnoszące się do życia dziecka, względnie do środowiska, w którem dziecko przebywa.

Przykład I. Tydzień szkoły powszechnej. — Rozmowa wspólna.

Jakie ślady tygodnia szkoły powszechnej widzą dzieci w rodzinie, dalszem otoczeniu, w szkole? Jak dzieci oddziałów I-go i II-go mogą przyczynić się do budowy szkół? W jakim celu budujemy nowe szkoły?
Rozszerzenie treści rozmowy w oddz. II-gim.
Czy za pieniądze złożone przez dzieci oddziałów I-go i II-go można zbudować szkołę? (podkreślenie siły zbiorowego wysiłku).

Przykład II. W związku z powodzią. — Rozmowa wspólna.

Jak środowisko dzieci ustosunkowało się do pomocy powodzianom? O rozmiarach katastrofy (wydobywanie elementu współczucia). Jak dzieci mogłyby przyjść powodzianom z pomocą?

ROZMOWY ROZSZERZAJĄCE WIADOMOSCI DZIECKA.

A. Rozmowy o przedmiotach (osoby, zwierzęta, rzeczy).

Przykład I. O sadzie. — Rozmowa wspólna.

Nazwy owoców, ich kształt, barwa, zapach. Higjena jedzenia owoców. Przechowywanie owoców. Przetwory owocowe. Szkodniki sadu. Kto pracuje w sadzie?
Rozszerzenie treści rozmowy przez oddz. II-gi.
Jakie koleje przechodzą owoce, zanim z sadu dostaną się do domów dzieci? Czynnik pracy jednych ludzi dla drugich.
Podana rozmowa w sadzie jest formą lekcji-syntezy po uprzedniem opracowaniu zawartego w niej materjału.

Przykład II. Zwierzęta domowe: kot, pies. — Rozmowa wspólna.
Cechy zewnętrzne. Podobieństwa, różnice.

Rozszerzenie treści rozmowy w oddz. II.
Związek cech zewnętrznych z trybem zewnętrznym obserwowanych zwierząt (zęby, pazury, nogi).

B. Rozmowy o zjawiskach.

Przykład. Burza. — Rozmowa wspólna.
Przebieg burzy. Zjawiska towarzyszące burzy: wiatr, deszcz, grzmoty, pioruny.
Zachowanie się podczas burzy w domu, na polu, w lesie.
Rozszerzenie treści rozmowy w oddz. II-gim.
Niszcząca działalność burzy.
Ograniczając się do tych kilku przykładów, chcę nakoniec zwrócić uwagę na ważność umiejętności organizowania obserwacyj zjawisk, obserwacyj, będących źródłem dla wyżej omówionych rozmów nauczających.
Jest rzeczą wiadomą, że myślenie dziecka jest nawskroś subjektywne i przebiega w sferze cudowności (antropomorfizm, artyficjalizm i t. d.). Zadaniem rozmów, wynikłych z obserwacyj, będzie uwolnienie myślenia dziecięcego od czynników fetyszyzmu i stopniowe usprawnianie samego dziecka do rozumowego, objektywnego ustosunkowania się do zjawisk w przyrodzie, jak również do całego otaczającego je życia.

T. Karpińska.

„PŁOMYK" I „PŁOMYCZEK" W SZKOLE POWSZECHNEJ NIŻEJ ZORGANIZOWANEJ

Przyp. Redakcji. Aczkolwiek artykuł kol. Wł. Woźnickiego nie wyczerpuje całokształtu, poruszonego w tytule, tematu i nie ze wszystkiemi poglądami Autora godzimy się, to jednak ze względu na wagę poruszonego zagadnienia, jego wielką aktualność — drukujemy go i jednocześnie otwieramy na ten temat dyskusję na łamach naszego miesięcznika. Chcielibyśmy, by dyskusja poszła w trzech kierunkach:
1) w jaki sposób można zdobyć na terenie szkoły jak najwięcej prenumeratorów pism dziecięcych, wydawanych przez Związek N. P., jak dojść do tego, by przynajmniej na troje dzieci było jedno pismo;
2) jak Koleżanki i Koledzy wykorzystujecie „Płomyczek" i „Płomyk" w swojej pracy; prosimy o konkretne przykłady;
3) co sądzicie o tegorocznych numerach „Płomyczka" i „Płomyka"?

Na szeroką miarę zakrojony plan wydawniczy Z. N .P., o którym czytaliśmy w przedwakacyjnym numerze „Głosu", zamierza wprowadzić w stosunku do czasopism dziecięcych dwie zasadnicze reformy:
Obniżyć cenę i różniczkować ich treść w zależności od regjonu.
O ile pierwsza reforma już się urzeczywistniła, o tyle realizacja drugiej natrafia widocznie na znaczne przeszkody, gdyż, jak dotąd, nie widać w tym kierunku nic pozytywnego. Obie wspomniane zmiany, aczkolwiek wielce ułatwiają wprowadzenie czasopisma dziecięcego do szkoły wiejskiej, nie są ani same w sobie ostateczne, ani nie rozwiązują całokształtu zagadnienia, o którem mowa w tytule niniejszego artykułu.
Chciałbym pokrótce przedstawić te trudności, które się nasuwają zazwyczaj przy wprowadzaniu pisma dla dzieci na teren szkoły powszechnej wogóle,

a w szczególności niżej zorganizowanej, podać szereg rozwiązań, ujawnić wartości wychowawcze takiego pisma i sposoby jego wykorzystania.

A. Prenumerata. Muszę stwierdzić przedewszystkiem, iż cena „Płomyczka" (gdyż o nim głównie piszę) jest, pomimo obniżki, jeszcze za wysoka, jak na dzisiejsze stosunki wiejskie. Jednocześnie uznaję możliwość obniżenia prenumeraty w razie całkowitego upowszechnienia tego czasopisma. Obniżka prenumeraty wpłynęłaby bezwątpienia na zwiększenie ilości prenumeratorów w klasie (na 3-je dzieci przynajmniej 1 egz.), gdyż tylko wówczas dadzą się w pełni wykorzystać wychowawcze walory czasopisma dziecięcego.

Sprawa wyszukiwania źródeł dla pokrycia prenumeraty znajduje na różnych terenach rozmaite rozwiązania. Najlepiej jest wówczas, jeżeli wszystkie dzieci danej klasy opłacają indywidualnie „Płomyczek". Sam fakt akuratnego uiszczania prenumeraty przez każde dziecko ma duże znaczenie wychowawcze.

Kryzys gospodarczy, który się tak dotkliwie odbił w środowisku wiejskiem, rzadko kiedy pozwala na podobne rozwiązanie sprawy. Zdarza się, że prenumeratę pokrywają Dozory Szkolne wzgl. Urzędy Gminne. Rzadkiemi są jednak wypadki, gdzieby instytucje samorządowe prenumerowały więcej niż po jednym egzemplarzu na szkołę. Wskutek tego wartość „Płomyczka", jako pomocy naukowej, staje się bardzo ograniczona.

Innem, bardzo stosownem w dzisiejszych czasach rozwiązaniem, jest prenumerata pisma za pośrednictwem organizacyj szkolnych, które poświęcają na ten cel albo część składki miesięcznej, albo określony procent od dochodów (np. ze sklepiku szkolnego, wzgl. przedstawienia).

Dziś, wobec faktu masowego zakładania ogródków szkolnych, powstaje nowe źródło małych dochodów, umożliwiających prenumeratę tym szkołom, które z powodu niewielkiej ilości dzieci nie mogą za źródło dochodu uważać organizacyj uczniowskich (np. sklepiku szkolnego). Oczywiście, bywa i tak, że żadna z powyższych dróg nie może być zastosowana. Natomiast są wyjścia oparte na ofiarności jednostek zamożniejszych, czy też na zrozumieniu rzeczy przez środowisko.

B. Wartości wychowawcze. Już omawiając techniczną stronę prenumeraty „Płomyczka", zwróciłem uwagę na wdrożenie ze wszechmiar cennego nawyku — czytelnictwa pism perjodycznych. Wiadomo, iż pod tym względem wieś polska stoi bardzo nisko. Są okolice na ziemiach wschodnich, gdzie jeszcze dotychczas gazeta nadaje się tylko do... kręcenia papierosów.

Uważam, że nic lepiej nie pchnie sprawy czytelnictwa prasy naprzód, jak prenumerowanie czasopism dla dzieci przez dzieci.

Innym, wielce wartościowym czynnikiem pisma dla dzieci jest jego aktualność środowiskowa. Życie szkoły dzisiejszej zrywa bezpowrotnie z izolacją szkoły tradycyjnej. Środowisko przenika do szkoły, a szkoła wszelkie swe posunięcia wychowawcze wywodzi i opiera na potrzebach środowiskowych. Aczkolwiek środowisko „Płomyczka" zasięgiem swym obejmuje całą Polskę, to jednak, w miarę możności, uwzględnia cechy i zagadnienia poszczególnych regjonów, a pozatem zbliża do dziecka całą, wielką Polskę, czyni mu ją znaną i kochaną.

Wielkie i ważne sprawy Polski stają się wielkiemi i ważnemi sprawami dziecka. Tworzy się zwolna pełnowartościowy członek wielkiego społeczeństwa, członek mający spełnić ściśle określone zadania w miarę swoich sił i uzdolnień. W aktualizacji środowiska tkwi dynamika obywatelsko-państwowego wychowania

dziecka. Jakąż martwotą tchnie wobec tego „podręcznik" lub „czytanka na klasę X", szczególnie z kompletu tych „emerytowanych", lecz dotąd tu i ówdzie będących w użyciu.
Prócz walorów kształcących obywatelskość, uspołecznienie, humanitaryzm i estetykę dziecka, czasopismo dziecięce wnosi ważny czynnik wychowawczy — impuls do naśladowania. Naśladownictwo jest motorem wyżej wymienionych pierwiastków wychowawczych, motorem o tyle w danym wypadku sprawnym, że podsycanym żywym, aktualnym materjałem.
Poza sferą obejmującą wychowanie w ściślejszem tego słowa znaczeniu, rozpatrzymy pokrótce znaczenie i wykorzystanie czasopisma dziecięcego dla sprawy kształcenia intelektualnego, tembardziej, iż jest ono czasem jedyną pomocą naukową (poza podręcznikami) w naszych szkołach wiejskich.
Zarówno wskazania programowe, jak i pedagogiczne, znajdują w czasopiśmie dziecięcem całkowite zadośćuczynienie, naturalnie pod warunkiem synchronizacji prac redakcyjnych z programami. Sądzę, że wynikłaby ona zupełnie naturalnie przy upowszechnieniu całkowitem naszych czasopism dziecięcych.
Trudno byłoby, nawet w bardzo obszernym artykule, omówić „bez reszty" sprawę wykorzystania perjodyków dziecięcych w życiu szkoły. Można przecież z powodzeniem oprzeć naukę języka polskiego na „Płomyczku" [1]). Znajdzie się tam wiele zagadnień natury przyrodo-geograficznej i matematycznej. Znajdą się zagadnienia, mogące być punktem wyjścia lub syntezą poczynań szkoły w pewnym kierunku. Wreszcie duże pole dla twórczej pracy wychowawcy daje możność opracowywania utworów „Płomyczka" dla klas od I do IV-ej, stosując i stopniując trudności tych samych tematów w zależności od poziomu umysłowego dzieci.
Powracając na zakończenie do techniki wprowadzenia czasopisma na teren szkolny, proponowałbym rozdawać dzieciom pismo w pewien określony dzień tygodnia, z tem, że po opracowaniu jakiegoś utworu zwrócą egzemplarze wychowawcy, który znów po przepracowaniu całkowitem chowa numery do szafy. Po złożeniu większej ilości (np. z kwartału, wzgl. półrocza) posiadamy materjał do opracowania na lekcjach robót (oprawa). Dziecko zabiera do domu porządnie oprawioną książkę, która będzie stanowić zacządek własnej bibljoteki, rozszerzanej i wzbogacanej w czasie całego żywota.

Wł. Woźnicki.

ZADANIA ARYTMETYCZNE W KLASACH ŁĄCZONYCH III i IV-EJ

Zadania w klasach łączonych III i IV powinny najczęściej odnosić się do tego samego zagadnienia, albo do zagadnień bardzo sobie bliskich.
Przemawia za tem wzgląd psychologiczny. Skoro obie klasy omawiają, a następnie rozwiązują to samo zagadnienie — wytwarza się szlachetna rywalizacja, a jednocześnie współdziałanie grup. W związku z tem budzi się większe zainteresowanie pracą, co bardzo dodatnio wpływa na wysiłek myślowy.

---

[1]) Przyp. Redakcji: Nie podzielamy tego stanowiska.

Do wspólnych zagadnień dla dwu klas nadają się najlepiej dwa typy zadań, a mianowicie: rozbudowa zadań i odbudowa zadań.

Oto przykłady zadań na odbudowę i rozbudowę w klasach łączonych III i IV.

I. Zaczął się „Tydzień Szkoły Powszechnej". Nauczycielka przyniosła do klasy 270 znaczków po 5 gr. do naklejania i 52 znaczki metalowe po 20 gr. Tyle znaczków przeznaczono na naszą szkołę. Dzieci zastanawiają się, jak je podzielić na poszczególne klasy? A jednocześnie wysuwa się druga kwestja: wartość pieniężna znaczków. Ile nasza szkoła może zebrać na budowę szkół powszechnych? Po naradzie dzielą dzieci pracę pomiędzy klasę III i klasę IV. Klasa III podjęła się obliczyć, ile znaczków powinnaby zakupić każda z klas. Klasa IV postanowiła obliczyć wartość pieniężną wszystkich znaczków, oraz ile pieniędzy mogą zebrać dzieci z poszczególnych klas.

Klasa IV cicho oblicza wartość 270 znaczków i 52 znaczków razem.

1) 270×5 gr. = 1350 gr. 2) 52×20 gr. = 1040 gr.

3)
$$\begin{array}{r} 1350 \text{ gr.} \\ + 1040 \phantom{\text{ gr.}} \\ \hline 2390 \text{ gr.} \end{array}$$

4) 2390 gr. = 23 zł. 90 gr.

Klasa III przy pomocy dzienników rozdziela znaczki pomiędzy klasę I i II i pomiędzy kl. III i IV. Klasa I i II liczy dzieci 62; powinnyby dzieci kupić najmniej po jednym znaczku, ale może ktoś zechce kupić więcej, przeznaczają dla kl. I i II 82 znaczki po 5 gr. i 15 metalowych znaczków po 20 gr. Klasa III i IV liczy dzieci 65, więc dla tej klasy przydzielają 85 znaczków po 5 gr. i 15 po 20 gr. Resztę powinnyby zabrać klasy V, VI, VII. Przydziały znaczków dla klasy I i II i dla kl. III i IV zapisują na tablicy. Następnie kl. III pracuje cicho, oblicza ile znaczków powinnaby zakupić klasa V, VI, VII.

1. 82 + 85 = 167 2. 15 + 15 = 30
3. 270 — 167 = 103 4. 52 — 30 = 22

W tym czasie, kiedy kl. III pracuje cicho, kl. IV dowiaduje się, jaki przydział znaczków otrzymała kl. I i II i kl. III i IV. Oblicza cicho wartość pieniężną tych znaczków, odejmuje od ogólnej wartości wszystkich znaczków i w ten sposób otrzymuje wartość znaczków przypadających na kl. V, VI, VII.

1) 82×5 gr. = 410 gr. 2) 85×5 gr. = 425 gr.

3) 15×20 gr. = 300 gr. 4) 300×2 gr. = 600 gr.

5)
$$\begin{array}{r} 410 \text{ gr.} \\ 425 \text{ gr.} \\ + 600 \text{ gr.} \\ \hline 1435 \text{ gr.} \end{array}$$

6)
$$\begin{array}{r} 2390 \text{ gr.} \\ - 1435 \text{ gr.} \\ \hline 955 \text{ gr.} \end{array}$$

7) 955 gr. = 9 zł 55 gr.

Mniej więcej w tym samym czasie kl. III obliczyła, ile znaczków wypadło na kl. V, VI, VII, a kl. IV obliczyła wartość tych znaczków.

II. Październik — kopanie ziemniaków. Jaką korzyść mamy z ziemniaków? Jak duży jest zbiór tegoroczny w naszej wsi? Ile zarobili gospodarze z naszej wsi za sprzedane ziemniaki?

Poświęcamy jedną lekcję na omówienie strony technicznej zadania. Musimy się dowiedzieć, ile wykopano ziemniaków w całej wsi i ile przeznaczono do własnego użytku.

Nastąpi teraz podział na dwie zasadnicze grupy. Kl. III dowie się, ile wykopano ziemniaków. Kl. IV — ile przeznaczono do własnego użytku oraz cenę 1 q. Celem ułatwienia zebrania tych danych, podzielą dzieci wieś na kilkanaście obwodów i przystąpią do pracy w ten sposób: każdy obwód badać będzie dwoje dzieci równocześnie, jedno z kl. III, drugie z kl. IV. Każdej dwójce przypadnie zebrać dane od 5 — 8 gospodarzy.

Na lekcji następnej obliczą dzieci z kl. III, ile zebrano ziemniaków w poszczególnych obwodach i zapiszą wyniki na tablicy.

W	obwodzie	I	zebrano	356 q	
„	„	II	„	672 „	
„	„	„	„	456 „	i t. d.

Dzieci z kl. IV dopiszą obok, ile gospodarze przeznaczyli ziemniaków do własnego użytku, powstanie tabela:

W	obwodzie	I	zebrano	356 q	kartofli	—	przeznaczono	do	uzytku	273 q
„	„	II	„	672 q	„	—	„	„	„	485 q
„	„	III	„	456 q	„	—	„	„	„	293 q

i. t. d.

Klasa IV przystąpi do pracy cichej. Zsumuje dane i dowie się, ile zebrano ziemniaków w tym roku w naszej wsi i ile przeznaczono do własnego użytku (1015). Zatem będzie można sprzedać 469 q ziemniaków. Ponieważ cena 1 q wynosi 3 zł., zatem gospodarze mogą otrzymać za ziemniaki 3 zł. 469 = 1407 zł. W tym samym czasie kl. III na podstawie tabeli oblicza, ile w każdym z obwodów przeznaczono kartofli do sprzedania.
Obwód I 356 q — 237 q = 119 q i t. d.
Klasa IV otrzymany wynik zapisuje na tablicy. Zadanie takie może zająć i więcej lekcyj, zależy to od wielkości wsi.

K. Müllerowa.

HEKTOGRAF (SZAPIROGRAF) JAKO POMOC SZKOLNA

Unowocześnienie metod pracy w szkole powszechnej pociąga za sobą konieczność wprowadzenia pewnych inowacyj w zakresie pomocy szkolnych.
Rola hektografu, jako jednej z tych pomocy, ma doniosłe znaczenie, szczególnie w szkolnictwie stopnia I-go.
Niestety, jak dotąd, właśnie na tym stopniu nie jest on używany prawie zupełnie.
Jak sama nazwa wskazuje, jest to przyrząd do powielania pisma względnie rysunku, który samemu sobie można wykonać, przyrząd niedrogi, w użyciu nieskomplikowany, a dający piękne nieraz rezultaty przy niewielkim nakładzie czasu, sił i kosztów.

A. Z a s t o s o w a n i e. Największe zastosowanie posiada hektograf przy wykonywaniu pomocy naukowych dla klasy I-ej. Alfabet ruchomy, historyjki obrazkowe, wzory kaligraficzne, krótkie opowiadania i t. p., wszystko to da się wykonać szybko, tanio i w sposób łatwy na hektografie. W starszych klasach, o ile wychowawca ma zamiar „wyjść" poza „książkę do czytania", aby się zbliżyć do bieżącej teraźniejszości, ma w hektografie nieocenioną pomoc, drukarnię świeżych wiadomości, rozległe pole do wykazania twórczej inicjatywy. Przy badaniach rozwoju fizycznego wzgl. umysłowego dzieci szkolnych hektograf odbije nam w krótkim czasie do 100 formularzy, tekstów, obrazków i t. d. Wreszcie, jako pomoc kancelaryjna, umożliwia szybkie wykonanie dużej ilości wezwań, zaświadczeń, zawiadomień i t. p.

Hektograf, zastępując w najdalszych nawet zakątkach drukarnię, ma tę najgłówniejszą zaletę, że wyprodukowane przy jego pomocy materjały kosztują dosłownie grosze, co przy dzisiejszej konjunkturze ma bardzo ważne znaczenie dla budżetu szkolnego.

B. W y k o n a n i e h e k t o g r a f u. Należy przygotować 10 dkg. żelatyny i około 30 dkg. gliceryny. Żelatynę połamać na kawałki, które się stopniowo wrzuca do garnuszka półlitrowego, do połowy napełnionego ciepłą wodą. Garnuszek stoi na kominie, na lekkim ogniu, woda się nie gotuje. Gdy żelatyna rozpuści się całkowicie, wlać glicerynę, zamieszać i zagotować na krótko (mieszając ciągle). Po zagotowaniu, ciecz należy przelać do formy najlepiej prostokątnej (może być taca, czysta brytwanna) [1]).

Ciecz wylewana do formy powinna mieć gęstość oliwy. Jeżeli ciecz zagęsta — dolać wody, zarzadka — parować na kominie. Po zastygnięciu, które następuje po godzinie, hektograf jest gotowy do użycia (w formie musi pozostawać).

C. U ż y c i e h e k t o g r a f u. Hektograf, wykonany w wyżej opisany sposób, kosztuje około 3 zł. i starcza na rok lub dłużej. Chcąc go wykorzystać, należy się zaopatrzyć w buteleczkę atramentu hektograficznego, którym piszemy wzgl. rysujemy, zważając, aby go nie nabierać dużo na stalówkę (pismo winno być cienkie). Papier najlepszy — gładki (np. tani, słomkowy). Po napisaniu kliszy, przykładamy ją do cokolwiek zwilżonej powierzchni hektografu, zgóry na dół, powoli, aby się papier nie sfałdował. Kliszę trzymamy na hektografie około 5 minut, pocierając lekko i równomiernie jej powierzchnię. Następnie zdejmujemy powoli i zaraz nakładamy przygotowane, pocięte arkusze. Pierwsze trzymamy krócej(parę sekund), następne dłużej. Powierzchnię zawsze wygładzamy. Przy należytem przestrzeganiu podanych wyżej uwag, możemy otrzymać od 70 do 100 odbitek.

D. K o n s e r w a c j a h e k t o g r a f u. Po użyciu, zmywamy hektograf wodą dla starcia powierzchownego znaków, nakrywamy wilgotną ściereczką i chowamy w miejsce chłodne, ciemne (np. do piwnicy). Przy następnem użyciu sprawdzamy, czy ślady poprzedniego pisma nie działają, a dalej postępujemy jak poprzednio.

Po pewnym czasie powierzchnia hektografu, wskutek ścierania, stanie się nierówna, a także ślady pism poprzednich będą się odbijać. Należy wówczas masę

---

[1]) Wyrabianie hektografów, oraz kolorowych atramentów hektograficznych jest wyczerpująco ujęte w książeczce p. t. „Hektograf" (Wydawnictwo Popularno-Naukowe p. n. „Samouczek techniczny" Nr. 93, nakład księgarni B. Kotuli w Cieszynie), którą można nabyć w cenie 60 gr. w każdej większej księgarni w stolicy i na prowincji.

z formy wyjąć, przetopić, dodawszy trochę wody i znów formę zalać. Za godzinę, otrzymamy gładką, czystą powierzchnię, jak za pierwszym razem.
Zdarza się, iż woda zawarta w hektografie wyparuje, masa stwardnieje i zesztywnieje. Odbitek będzie z takiego hektografu niewiele. Należy masę wyjąć, przetopić i dolać odpowiednią ilość wody. Wogóle trzeba zwracać napilniejszą uwagę na podatność powierzchni hektografu. Powinna się ona łatwo uginać pod naciskiem palca. Oczywiście i w tym kierunku nie należy przeholować, gdyż zbytnia ilość wody w hektografie powoduje pękanie powierzchni.
Na zakończenie chciałbym wspomnieć o hektografach będących w handlu. Kosztują one od 2 zł. za sztukę i mogą wystarczyć najwyżej na trzykrotne odbijanie ze względu na cienką powłokę masy, która się szybko ściera. Hektograf wyprodukowany w domu składa się z samej masy, którą można dowolną ilość razy przetapiać, odświeżać, a koszt jego sporządzenia nie jest większy od kupowanego w składach.

Wł. Woźnicki.

NAUCZANIE ŁĄCZNE W SZKOLE JEDNOKLASOWEJ

IV.

DZIENNY ROZKŁAD ZAJĘĆ SZKOLNYCH.

Dzienny plan pracy przedstawia się następująco:

a)	8 — 10 godz.	3 — 8 rocznik	— nauka o rzeczach
	10 — 12 „	3 — 8 „	— usprawnienia techniczne
		1 — 2 „	— nauka o rzeczach (włącznie z nauką religji)
	12 — 13 „	3 — 8 „	— nauka religji
		1 — 2 „	— usprawnienia techniczne
b)	8 — 10 godz.	3 — 8 rocznik	— nauka o rzeczach
	10 — 11 „	3 — 8 „	— usprawnienia techniczne
		1 — 2 „	— nauka o rzeczach
	11 — 13 „	3 — 8 „ 1 — 2 „	— wycieczka
c)	8 — 10 godz.	3 — 8 rocznik	— nauka o rzeczach
	10 — 11 „	3 — 8 „	— usprawnienia techniczne
		1 — 2 „	— nauka o rzeczach
	11 — 12 „	3 — 8 „	— śpiew
		1 — 2 „	— usprawnienia techniczne
	12 — 13 „	3 — 8 „ 1 — 2 „	— ćwiczenia cielesne.

Stały i ścisły podział pracy szkolnej na poszczególne godziny nauczania nie jest możliwy, ponieważ w miarę potrzeby odbywają się ćwiczenia również w czasie

nauki o rzeczach, i to niejednokrotnie z najróżniejszych dziedzin, jak czytania, rysunków, rachunków, śpiewu i t. d. Pierwsze dwie godziny dziennych zajęć szkolnych w zasadzie są przeznaczone na naukę o rzeczach; zależnie od tego, jaki przedmiot wysunął się na plan pierwszy, dokonywuje się wyboru ćwiczeń w godzinach następnych. Odróżnić należy dwa odmienne sposoby postępowania, a mianowicie:

1) w wypadku, gdy w czasie nauki o rzeczach nie nasunęły się żadne poważniejsze trudności techniczne, następuje zmiana przedmiotu w godzinach ćwiczeń;

2) natomiast brak niezbędnej techniki, zaobserwowany przez nauczyciela w godzinach nauki o rzeczach, winien być wyrównany w następnych godzinach usprawnień technicznych i wtedy przedmiot zostaje ten sam.

W ten sposób poszczególne przedmioty nieustannie zazębiają się i uzupełniają się wzajemnie, tworząc naturalną i organiczną całość. Nieskrępowany stałym planem zajęć, nauczyciel zwraca uwagę jedynie na wszechstronne opracowanie tematu i nie dopuści do zaniedbania żadnego przedmiotu. Zatem ogniwem pośredniem między urzędowym programem nauki i codzienną pracą szkolną nie jest nieruchomy i skostniały plan godzin, lecz nauczyciel, który w formie swobodnej i naturalnej zmierza do osiągnięcia wytkniętych celów.

V.

NAUKA ŁĄCZNA W NIŻSZEJ GRUPIE PRACY (ROCZNIK 1-SZY I 2-GI).

Dobór tematów oraz ich opracowanie odbywa się w nieco inny sposób w niższej grupie pracy, aniżeli w wyższej. Stąd odmienny charakter nauczania łącznego w obydwóch zespołach pracy.

W grupie niższej (rocznik 1-szy i 2-gi) praca koncentruje się około tematów, ułożonych według określonego i bardziej systematycznego planu, przygotowanego uprzednio przez nauczyciela. Nauka poszczególnych przedmiotów skupia się około pewnych obrazów, czerpanych z konkretnego odcinka środowiska. Ośrodki te zmieniają się co cztery tygodnie. Bezpośrednim czynnikiem, pobudzającym do pracy w danym kierunku i w danej dziedzinie jest nauczyciel. Uwzględniając w miarę możności aktualne potrzeby i zainteresowania dzieci, nauczyciel organizuje wycieczkę do takiej części środowiska, która ma być ośrodkiem centralnym w następnych czterech tygodniach pracy. Pod kierunkiem nauczyciela dzieci przyswajają sobie podstawy pracy i niezbędny materjał obserwacyjny.

Łatwo zauważyć, że taka nauka łączna nie pokrywa się z koncepcją, stosowaną przez Bertholda Otto. Jak wiadomo, B. Otto w swojej szkole elementarnej wprowadził obok zwykłych przedmiotów nauczania osobne godziny, podczas których dzieci miały prawo pytać nauczyciela o wszystko, co je interesowało. Pytania te były punktem wyjścia pogadanek na najrozmaitsze tematy.[1]) Tu natomiast nauczyciel ustala porządek wycieczek, co nie wyklucza możliwości uwzględnienia tematów, wysuwanych przez dzieci samorzutnie, pojawiających

[1]) Nawroczyński B. — Zasady nauczania. Str. 400.

się na tle obserwacyj faktów i zjawisk oraz przeżyć, bądźto w związku z wycieczką, bądź też przy innej sposobności.

Jak wspomniałem wyżej, nauczanie w dwóch pierwszych rocznikach jest ściśle zespolone ze środowiskiem. Po opracowaniu jednego tematu nauczyciel urządza z dziećmi wycieczkę do tej części środowiska, która ma być ośrodkiem centralnym nauki w następnych czterech tygodniach. Dzieci przyswajają sobie niezbędny materjał obserwacyjny, a w razie nasuwających się trudności, wątpliwości i niejasności w związku z opracowaniem tematu, dzieci wracają do danego odcinka, bądźto na własną rękę, bądź pod opieką dzieci starszych, bądź też pod kierunkiem nauczyciela, np. wspólnie z wyższą grupą pracy, aby sprostować niedokładności i nieścisłości i uzupełnić ew. braki. Autor kładzie wielki nacisk na utrzymywanie żywego kontaktu z tym fragmentem środowiska, który dostarcza konkretnego materjału nauczania w danym okresie czasu.

(d. c. n.) R. Narloch.

SPRAWOZDANIA

UCZENIE SIĘ POD KIERUNKIEM, A NAUCZANIE W KLASACH ŁĄCZONYCH.

Przyp. Redakcji. Zgodnie z zapowiedzią podaną w artykule wstępnym w nr. 2 „Pracy w klasach łączonych" przystępujemy do sprawozdań z tych wydawnictw książkowych i czasopism pedagogicznych, które przynajmniej pośrednio traktują o zagadnieniu pracy w klasach łączonych.

Wśród książek pedagogicznych na plan pierwszy wysuwa się praca A. Lawrance Hall-Quest'a p. t. „Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej", której część pierwszą w obszernem sprawozdaniu omawia Kol. Fr. Król. Sprawozdanie z drugiej części pracy podamy w następnym numerze.

Niewiele znajduje się w literaturze pedagogicznej dzieł, poruszających sprawę uczenia w klasach łączonych. Prawie cały, istniejący dotychczas materjał, ogranicza się do pewnych rozdziałów i ustępów w książkach poświęconych w zasadzie innym zagadnieniom. W tych dziełach trzeba wyszukiwać, wyławiać z pośród innych te myśli, które mogą oświetlić poruszone zagadnienie. Takiem jest niewątpliwie dzieło A. Lawrance Hall-Quest'a „Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej" [1]).

Autor przedstawia w swem dziele ważniejsze próby, podejmowane w ostatnich latach w Stanach Zjednoczonych A. P. celem osiągnięcia lepszej organizacji nauczania. W próbach tych uwzględnia się w większym, niż dotąd, stopniu potrzebę zorganizowania samodzielnej i racjonalnej pracy ucznia. Część pierwsza dzieła poświęcona jest ogólnym zasadom nowej organizacji nauczania, część druga — organizacji nauczania poszczególnych przedmiotów. Wiele pomysłów i wskazań przypomina nasze warunki nauczania w klasach łączonych. Być może, iż niektóre z nich dadzą się zastosować bezpośrednio, bądź też ze zmianami, a może też dadzą one podnietę i wskazówkę, jak rozwiązywać samodzielnie pewne trudności, — pobudzą do własnej inicjatywy i twórczości.

---

1) Wyd. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa 1932, str. 427.

Artykuł ten nie jest dokładnem zobrazowaniem wszystkich myśli autora. Niektóre są opuszczone, inne uwypuklone silniej, zmieniona jest także kolejność niektórych zagadnień.

Zrobiono to dla wydobycia przedewszystkiem tego materjału, który może być użyteczny dla nauczyciela walczącego z trudnościami uczenia w klasach łączonych. Jedna tylko zasada była przytem przestrzegana — nie zniekształcić poglądów autora.

Ogólne zasady uczenia się pod kierunkiem.

Konieczność reorganizacji obecnego systemu nauczania. Obecny system nauczania charakteryzują, obok innych, następujące cechy:

a) nauczanie jest masowe, w dużych grupach-klasach,

b) nauczanie polega w dużej mierze na zadawaniu i sprawdzaniu wiadomości ucznia, odpytywaniu; uczeń poświęca dużo pracy w domu dla przygotowania się „do odpowiedzi".

Nauczanie masowe jest w dzisiejszych warunkach społeczno-ekonomicznych nieuniknione, posiada zresztą cały szereg niewątpliwych zalet. Ale pociąga za sobą także ujemne następstwa. Wiemy, że naogół właściwości psychiczne są u wszystkich ludzi podobne. Jednakże już dostrzegano, że są między niemi znaczne różnice. Dziś wyraźnie wykazała to psychologja różniczkowa (Stern, Thorndike).

Różnice indywidualne. Wśród uczniów uderzające są zwłaszcza następujące różnice:

a) Szybkość wykonywania pracy. Obserwacje wykazują, że uczniowie zdolni wykonywują około 5 razy więcej zadań w tym samym czasie od uczniów najsłabszych.

b) Nierówne są także uzdolnienia do różnych przedmiotów. U jednych przeważają zdolności w jednym, u drugich w innym kierunku, mimo, że da się tu stwierdzić dość dużą korelację uzdolnień.

c) Znowu są także różne typy wyobrażeniowe wśród uczniów. Jedni łatwiej ujmują i pamiętają obrazy wzrokowe, inni słuchowe i ruchowe.

d) Różne są wreszcie usposobienia, różne sposoby zabierania się do pracy, trwania przy niej. Znaczenie wyraźnego stwierdzenia tych różnic wśród uczniów jednej klasy jest ogromne. Nauczyciel stara się dostosować poziom i tempo nauczania do uczniów przeciętnych. Jasnem jest, że tracą na tem zdolniejsi, najmniej zdolni i uzdolnieni w specjalnych kierunkach. System nauczania masowego wszystkim prawie uczniom wyrządza krzywdę. Jak temu zaradzić?

Trzeba iść w kierunku większego zindywidualizowania nauki w szkole. Trzeba umożliwić każdemu uczniowi możność postępowania w nauce w tempie i w kierunku dostosowanym do jego możliwości psychicznych.

Tę trudność częściowo rozwiązuje uczenie się pod kierunkiem, pozwalając nauczycielowi zbliżyć się do ucznia, poznać jego pracę i udzielić mu właściwej pomocy. Duże znaczenie ma takie zwrócenie uwagi na pracę domową ucznia. Najczęstsze tu i powszechne są braki w zewnętrznych warunkach pracy.

Uczeń rzadko ma osobny pokój do nauki, liczne są czynniki rozpraszające jego skupienie i rzadko kto z członków rodziny gotów jest pomóc mu w pracy. Jest

on zdany całkowicie na własne siły, własną pomysłowość, bo i nauczyciel, zadając pracę, mało się zwykle troszczy o danie odpowiednich rad i wskazówek co do sposobu wykonania jej. Zadaje się zwykle szybko, już po dzwonku. A później uczeń walczy z trudnościami sam. Zdolni pokonywują trudności, zyskują nawet na zaradności, ale uczniowie przeciętni i słabi błądzą, zrażają się, tracą wiarę w swe siły, osiągają złe wyniki.

Potrzeba zmian, usuwających te wszystkie braki, jest aż nadto widoczna.

Uczenie się pod kierunkiem. Jedną z prób w tym kierunku jest nowa organizacja nauczania, t. zw. uczenie się pod kierunkiem. Główne jej zasady są następujące.

Najważniejszem zadaniem szkoły jest nauczyć ucznia racjonalnego uczenia się, przygotować go do samodzielnej pracy umysłowej. To jest ważniejsze, niż przyswojenie mu dużej ilości wiadomości, które będą stopniowo ulatniały mu się z pamięci. To zmienia charakter pracy w szkole. Uczeń nie przygotowuje się teraz do „wydawania" lekcji, ale uczy się zdobywać wiedzę. Ćwiczy się w zdobywaniu racjonalnych metod uczenia się. A skoro te metody zdobył i przy ich pomocy pracuje, to napewno jednocześnie przyswaja sobie niemniejszą ilość wiedzy. Zmniejsza się więc ilość czasu, poświęconego na sprawdzenie wiadomości ucznia, zwiększa się natomiast czas zadawania pracy, które musi być teraz o wiele dokładniejsze, wyraźniejsze.

Wreszcie wprowadza się na lekcji nowy rodzaj zajęć: uczenie się kierowane przez nauczyciela. Nauczyciel udziela w toku uczenia wskazań, prostuje błędy, czuwa nad tem, by uczniowie przyswajali sobie właściwe metody uczenia.
Ma wtedy okazję do rozmawiania z każdym uczniem, do stosowania indywidualnych wymagań i wskazań, dostosowanych do właściwości psychiki każdego ucznia.
System ten pociąga za sobą zmniejszenie się pracy domowej ucznia, gdyż dużą część uczeń zrobi już w szkole, a pozostałą uczeń wykona szybciej i lepiej, gdyż szkoła nauczyła go, jak ma to robić. Znajdujemy tu więc odpowiedź na wszystkie, zaznaczone poprzednio, trudności.

Formy uczenia się pod kierunkiem. Formy organizacji uczenia się pod kierunkiem są różne, ale zapewne zawsze będą w nich obowiązywały podstawowe zasady. Wszędzie zatem spotkamy 3 rodzaje pracy szkolnej: lekcję, uczenie się pod okiem nauczyciela i zadawanie, jak również dążność do nauczenia ucznia samodzielnej pracy umysłowej, spotkamy wskazania i oddziaływania indywidualne i przeniesienie punktu ciężkości w pracy ucznia z domu do szkoły.
Z różnych form uczenia się pod kierunkiem wymienimy najbardziej charakterystyczne, które zdobyły najwięcej uznania i które mogą rzucić pewne światło na trudności uczenia w klasach łączonych.

System batawski. Najbardziej rozpowszechnionym jest system batawski [1]), polegający na wprowadzeniu podziału godziny lekcyjnej na 2 części. Jedna jest tem, czem była dawniej cała lekcja, t. j. wyjaśnianiem, sprawdzaniem wiedzy ucznia i zadaniem pracy, część druga wypełniona jest uczeniem się indywidualnem. Nauczyciel udziela wtedy wskazań, jak pracować, nietylko uczniom,

---

[1]) Wprowadzony został poraz pierwszy w mieście Batawia w stanie New-York.

którzy proszą o pomoc, ale sam dogląda wszystkich i z własnej inicjatywy udziela rad potrzebującym.

Pewną odmianą (system kolumbijski) jest podział godziny lekcyjnej na trzy części:

20 min. — lekcja właściwa,
25 min. — uczenie się w klasie,
5 min. — zadawanie.

Zmniejszono tu czas „lekcji", zwiększono go natomiast dla uczenia się w klasie i zadawania. Trzeba tu pamiętać, „by nie prowadzić uczenia się w klasie lub pracy domowej uczniów, jako przygotowywania się do lekcyj" [1]), uczenie się w klasie to przedewszystkiem „ćwiczenie wskazujące uczniom sposoby przystępowania do nowego zagadnienia". Uczniowie mają już przygotowany pewien materjał, a teraz wskazuje się zagadnienie, które ma być opracowane na tej podstawie. Nie jest to więc uczenie się dla „wydania" lekcji.

P o d w ó j n e   g o d z i n y   l e k c y j n e. Inny system polega na wprowadzeniu podwójnych godzin lekcyjnych. Pierwsza godzina poświęcona jest normalnej pracy lekcyjnej, druga zaś — uczeniu się pod kierunkiem nauczyciela po uprzedniem zadaniu pracy. Ten sposób różni się od poprzedniego tylko wymiarami jednostek czasu, przeznaczonych na „lekcję" i na uczenie się.

K o n f e r e n c j e. Z innych form wymienić trzeba system konferencyj bądź stałych, bądź wyznaczanych od czasu do czasu.

Nauczyciel zostaje wtedy po lekcjach w klasie na pół godziny, dając uczniom możność pytania o radę, omówienia trudności i t. p. Bezpośredni osobisty kontakt, swobodny ton rozmowy grają tu dużą rolę. Jest tu znów miejsce na indywidualne oddziaływanie. Korzyść odnosi również i nauczyciel, gdyż poznaje lepiej uczniów, ich pracę, a widząc trudności, może je specjalnie opracować. Konferencje wyznaczane przeznacza się przedewszystkiem dla uczniów słabszych.

P r z y g o d n e   k i e r o w a n i e. Do tych konferencyj zbliża się przygodne kierowanie uczeniem się. Stosowane jest często, gdy nauczyciel dostrzega i wybiera grupę słabszych uczniów i uczy ich, jak mają sobie radzić z niektóremi trudnemi zagadnieniami.

Kilkanaście innych systemów uczenia się pod kierunkiem mniej zasługuje na uwagę z naszego, specjalnego punktu widzenia.

N a u c z y c i e l. W tak zmienionym systemie nauczania inna jest rola nauczyciela, odmienna jego praca. „Nauczyciel musi być obecnie uważany za kierownika czynności uczenia się" [2]). Musi on nauczyć ucznia przedewszystkiem samodzielnego uczenia się. Przygotowując się musi nauczyciel postawić sobie pytanie, jaką metodę chce uczniowi przyswoić przy uczeniu się określonego tematu. A zatem nie „czego nauczyć", ale „jak uczeń tego się ma nauczyć" musi być dla nauczyciela najważniejszem zagadnieniem.

Nauczyciel musi obserwować, jak uczeń pracuje, z jakiemi trudnościami się zmaga, a następnie — pomagać mu przez wskazywanie najodpowiedniejszych metod pracy. Nauczyciel ma być doradcą, instruktorem.

---

[1]) Op. cit. str. 143.
[2]) Op. cit. str. 36.

Obok tego nauczyciel musi bardzo wyraźnie podzielić sobie cały materjał na obszerne tematy, te zaś na jednostki lekcyjne. Zwłaszcza temat każdej lekcji musi być bardzo jasno i wyraźnie określony. Do przygotowania trzeba zaliczyć także konieczność wczesnego zgromadzenia materjału pomocniczego, a zwłaszcza literatury.

Z a d a w a n i e. Sprawą ogromnej doniosłości jest zadawanie. W każdej lekcji wydziela się na nie specjalny czas. Trzeba tu zwrócić uwagę na jasne określenie granic lekcji, uczeń winien dobrze wiedzieć co jest dane, a czego się wymaga. Następnie trzeba podać wskazania do uczenia się, gdzie szukać materjału, w jaki sposób. A wreszcie nastąpić winny objaśnienia, przykłady pracy o podobnym typie. Wtedy uczeń, wiedząc co ma zrobić, przy pomocy jakiego materjału i w jaki sposób, zabierze się skutecznie do pracy. Gdy napotka trudność, wtedy zwraca się do nauczyciela, a ten kieruje jego pracą. Po takiej lekcji uczeń jest całkowicie przygotowany do samodzielnego przeprowadzenia pracy do końca. Umie pracować nad daną sprawą. Różne są rodzaje zadawania dzisiaj:

1. Zadawanie stronic: „odtąd — dotąd".
2. Zadawanie ustępów: „przerobić te ustępy, opuścić to i to, zwrócić uwagę na ten ustęp".
3. Zadawanie tematów: „Przerobić taki temat na podstawie tych i tych książek, ustępów".
4. Zadawanie zagadnień: jako obszernych pytań, jako szeregu pytań, na które trzeba odpowiedzieć, uczniowie sami stawiają zagadnienia w związku z ogólną lekcją, zadawanie grupowe: referaty, badania.

Jasnem jest, że zadawanie stronic powinno dziś być usunięte.

Najwartościowszym sposobem zadawania jest stawianie zagadnień, a wreszcie stopniowe przechodzenie do tego, by uczeń sam dostrzegał zagadnienia w spotykanym materjale zarówno książkowym, jak i życiowym.

K i e r o w a n i e p r a c ą u c z n i ó w. Następną sprawą w normalnym toku lekcji jest kierowanie pracą uczniów.

Wygodnie jest podzielić uczniów na 3 grupy: zdolnych, przeciętnych i słabych. Zdolni dadzą sobie zwykle sami radę, zatem nie trzeba się nimi zajmować. Najwięcej czasu i to od początku trzeba poświęcić kierowaniu pracą najsłabszych, gdyż oni mają najwięcej trudności. Dopiero, skoro im nauczyciel udzieli pomocy, może przejść do uczniów średnich. Na pracę zdolnych wystarczy raz spojrzeć. Przy takiem postępowaniu znajdzie się dość czasu na kierowanie uczeniem się nawet dużej grupy uczniów. Technicznie wygląda to mniejwięcej w następujący sposób.

Praca jest zadana, wyjaśniona. Uczniowie szybko przygotowali się do pracy. Jest cicho. Uczeń podnosi rękę. Nauczyciel podchodzi i szeptem omawiają trudność. Jeśli nauczyciel jest wolny, chodzi po klasie i dogląda pracy każdego z uczniów. Gdy zauważy błędną metodę, pyta ucznia dlaczego tak robi i naprowadza go na dobrą drogę. Nauczyciel daje mało wskazówek, żąda, by uczeń sam znalazł wyjście, podaje w ostateczności. Potem przenosi się do grupy drugiej, a wreszcie krótki rzut oka na uczniów zdolnych kończy „godzinę" uczenia się pod kierunkiem. Teraz uczeń kończy pracę sam, jest do tego przygotowany.

U c z e ń. Ważną sprawą jest uświadomienie ucznia o warunkach sprzyjających uczeniu się i wyrobienie w nim odpowiednich nawyków. Uczeń winien wie-

dzieć, że uczenie się będzie zależne od jego zdrowia, na które wpływa jedzenie, jego jakość, ilość i pora, sen i rozrywki. Winien także znać sprawę właściwego oświetlenia przy pracy, ogrzewania i wietrzenia pokoju, jego wyglądu.
A wreszcie poza czynnikami fizjologicznemi i fizycznemi trzeba mu wyjaśnić wpływ czynników psychologicznych na uczenie się. Najważniejszą sprawą jest tu łatwość i trwałość skupienia uwagi. Zależy to od postawy ucznia, musi ona być czujna, żywa, ociężałość i senność trzeba odpędzić. Korzystnie także wpływa szybkie zaczęcie pracy, a nie odwlekanie, myśl o tem, jaka to praca jest trudna i t. d. Innym środkiem, sprzyjającym skupianiu uwagi, jest ograniczanie czasu przez postanowienie, że np. w ciągu pół godziny muszę tyle zrobić, a w następnej połowie godziny uczynię wysiłek, by zrobić więcej.
Szybkie czytanie, jak się okazuje, jest daleko korzystniejsze, niż czytanie powolne; zmusza ono do skupienia się.
Udaje się łatwo utrzymać uwagę na jakimś przedmiocie, jeśli on jest interesujący. Zainteresowanie można podtrzymać, stosując różnorodne bodźce. Ważne są bardzo nastroje uczuciowe. Z nich najkorzystniej wpływa na pracę poczucie powodzenia, rodzące zaufanie we własne siły. Brak natomiast tej wiary w siebie ogromnie pracę utrudnia. Tu bardzo dużą i ważną rolę gra nauczyciel, mogący swą pomocą wyrobić w uczniu to zaufanie w swe siły.
Uznanie nauczyciela i innych uczniów może też dodać dużo zachęty do pracy. Zbytnie natomiast szukanie popularności jest poważną przeszkodą.
Gwałtowne wzruszenia, zmienne nastroje, roztargnienie, zmęczenie — to częste przeszkody w pracy.
Pożytecznym jest nawyk pracowania o stałej porze nad temi samemi przedmiotami. Sama świadomość tego nie wystarczy, trzeba w uczniu wyrabiać te nawyki i przyzwyczajenia, a po pewnym czasie będzie on mógł pracować daleko skuteczniej.
M e t o d y   u c z e n i a   s i ę. Żeby praca była skuteczna, musi w niej być metoda. Nauczanie metody pracy umysłowej, uczenia się, jest tak ważne jak uczenie innych przedmiotów. Z licznych wskazań, odnoszących się do ucznia szkoły średniej, da się niektóre tylko spożytkować w szkole powszechnej.
P o d r ę c z n i k. Trzeba nauczyć ucznia, jak ma korzystać z podręcznika. Książka musi się stać dla niego znanem i wykorzystywanem narzędziem. Jednym ze środków, ułatwiających szybkie chwytanie treści, są podkreślenia. Trzeba podkreślać tylko główne myśli starannie ołówkiem. Wtedy możemy szybko powtarzać. Podobną rolę odgrywają różne znaki na marginesie lub w tekście, zwracają one naszą uwagę ([ ], ( ), x x, V, ! i t. d.). Bardzo dużą pomoc dają odsyłacze do innych ustępów, lub do innych książek. Dobrem ćwiczeniem są streszczenia, t. zw. zwięzłe podanie głównej treści. Można zaprawiać do tego przez polecenie streszczenia ustępu na małej kartce papieru, albo w określonym, krótkim czasie. Można też robić sprawozdania z książki, z lekcji, albo z kilku lekcyj. Gdy uczeń ma własną książkę, to pożytecznym nawykiem będzie robienie uwag na marginesie. Mogą to być streszczenia, główne myśli, odsyłacze i t. d. Wzbogaca to możliwości korzystania z książki.
Ź r ó d ł a   p o m o c n i c z e. Umiejętność korzystania ze źródeł pomocniczych, jak słowniki, encyklopedje, umiejętność znalezienia książki w bibljotece, wyszukania literatury do pewnego zagadnienia i t. d. zasługuje na jaknajsilniejsze podkreślenie. Warto poświęcić temu szereg ćwiczeń.

L e k t u r a u z u p e ł n i a j ą c a. Dziś niema wyczerpującego podręcznika do żadnego działu wiedzy. Trzeba zatem umieć korzystać z różnych książek dla opracowania jednego zagadnienia, umieć rozszerzyć sobie pogląd nowemi ujęciami, jakie spotykamy u innych autorów. Trzeba umieć czytać szybko, chwytając główną myśl. Dobrze jest czytać zdaniami pamiętając, że ważne wyrazy są zwykle na początku i na końcu zdania. Zwykle na początku i na końcu ustępu są również ważniejsze myśli.

U c z e n i e s i ę n a p a m i ę ć. Obok wszystkich nowych rodzajów pracy gra nadal dużą rolę uczenie się na pamięć. Najskuteczniejsze metody są następujące:

1. Trzeba się starać, by pierwsze wrażenie było jasne i dokładne, ono zostawia największy ślad.

2. Trzeba wytwarzać prawidłowe i liczne skojarzenia nowego materjału z dawnemi doświadczeniami, z materjałem uzupełniającym z różnych dziedzin.

3. Trzeba uczyć się metodą całości, np. wiersz przez powtarzanie go w całości, a nie strofkami. Wtedy działa także myśl i silniejsze są skojarzenia.

4. Dobrze jest przypominać sobie treść świeżo przeczytanych ustępów, np. przy zamkniętej książce.

5. Niektórzy uczniowie, a zwłaszcza dzieci, uczą się łatwiej głośno.

6. Można wreszcie stosować pewne sposoby mnemotechniczne, np. łatwo jest zapamiętać daty 1683 i 1863 pamiętając, że powstają z tych samych cyfr, tylko w zmienionym porządku.

Na tem wypadnie zamknąć przedstawienie zagadnienia ogólnych zasad uczenia się pod kierunkiem. W przedstawieniu tem wydobyte są główne myśli autora i to te przedewszystkiem, które mają pewien związek z zagadnieniem nauczania w klasach łączonych.

W następnym artykule zostanie przedstawione kierowanie uczeniem się poszczególnych przedmiotów. Da to może więcej okazji do zapożyczania pewnych pomysłów.

Niewątpliwie jednak i przedstawione tu ogólne zasady mogą pobudzić do zmian i ulepszeń w nauczaniu klas łączonych.

Oto kilka przykładów.

U c z e n i e s i ę p o d k i e r u n k i e m, a p r a c a w k l a s a c h ł ą c z o n y c h. Uderzające jest podobieństwo tych dwu systemów w kilku punktach, z pośród których dwa należy specjalnie podkreślić.

1. Podział godzin na zajęcia ciche i głośne.

2. Samodzielna praca ucznia w klasie.

Podobieństwa te narzucają z ogromną siłą ponętną myśl zastosowania przynajmniej niektórych zdobyczy amerykańskich reformatorów w naszej szkole. W czasie zajęć cichych uczeń musi pracować sam. Często nauczyciel nie może mu udzielić rady i wskazówki w pracy. Tem większa zatem konieczność zaprawienia go do samodzielnej pracy. Tylko wtedy, gdy nauczymy ucznia pracować, będziemy mieć pewność, że zajęcia ciche nie są marnowaniem czasu.

W tym celu trzeba zwrócić przedewszystkiem uwagę na zadawanie. Przemyśleć to trzeba starannie i nie obawiać się poświęcić więcej nieco czasu. Bezwzględnie trzeba jaknajjaśniej przedstawić temat pracy i upewnić się, czy dzieci naprawdę dobrze zrozumiały, co mają zrobić. Dość pewny sposób na przekona-

nie się polega na zapytaniu jednego ze słabszych dzieci. Jeśli ono zrozumiało. to inni prawdopodobnie też. Dobrze jest, jeśli dzieci same pytają, jeśli czegoś nie rozumieją.

Następne wskazanie, to konieczność dania obfitych i wyraźnych wskazań co do sposobu wykonania pracy. Nie obawiać się przytem przesady, napewno nigdy uczeń nie będzie wiedział „za dobrze" jak coś wykonać. I znów dobrze jest to sprawdzić zapytaniem słabego ucznia. Można plon pracy zapisać na tablicy. Wreszcie, kiedy po zajęciach cichych przechodzimy do zajęć głośnych, to wtedy najpilniejszem będzie poruszenie sprawy jak kto wykonywał pracę cichą. Niech dzieci zgłaszają swe trudności, a nauczyciel rozpatrzy je bądź indywidualistycznie, bądź co jest lepiej wobec klasy.

Dobrze byłoby wziąć pracę jednego dziecka i na niej przykładowo omówić jej wykonanie, wskazać braki i środki zaradcze. Po takiem omówieniu prac uczniowie będą lepiej wykonywać następne prace. Dobrze byłoby poświęcić codziennie, lub przynajmniej co drugi dzień pół godziny czasu po lekcjach na to, by dzieci mogły przychodzić i radzić się w sprawach uczenia się, w sprawie różnych trudności, które napotkały. Nauczyciel mógłby wtedy udzielić indywidualnych wskazań.

Czas ten nauczyciel i tak zwykle poświęca szkole, taki użytek byłby bez żadnej wątpliwości najkorzystniejszym dla obu stron. Czasem spotyka się, że nauczyciel wyławia grupkę słabszych dzieci i poza lekcjami zajmuje się uczeniem ich, jak się mają uczyć. Możnaby tu wciągnąć do pomocy zdolniejszych uczniów, osiągnęłoby się wtedy szereg nowych wartości. W podobny sposób da się zużytkować w naszych warunkach cały szereg innych pomysłów. Trzeba tylko wiary w to, że coś można zrobić, inwencji, pomysłowości i wysiłku.

Fr. Król

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

St. Słoński — H i s t o r j a j ę z y k a p o l s k i e g o w z a r y s i e. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1934 r.

Książka daje popularny zarys historji języka polskiego, oparty jednak na ściśle naukowych podstawach, przeznaczony dla studentów, nauczycieli i całego wykształconego ogółu. Nie wdając się w szczegóły, daje rzeczy najważniejsze, nie pomijając żadnej zasadniczej kwestji.

Najpierw jest mowa o językach słowiańskich i o stanowisku wśród nich języka polskiego. Znajdujemy tu zwięzłe charakterystyki wszystkich języków słowiańskich wraz z powstaniem języków literackich słowiańskich. Tu też opisane są dialekty języka polskiego z ich najważniejszemi właściwościami fonetycznemi i morfologczneimi oraz przedstawiona jest ważna, a niezupełnie dotychczas jasna kwestja genezy polskiego języka literackiego. W rozdz. II zawarte są rozważania teoretyczne o zmianach językowych, przyczem odpowiednio dobrane przykłady wykazują, na czem polegają zmiany fonetyczne, formalne, znaczeniowe i syntaktyczne. W związku z tem zanalizowano pojęcia poprawności i błędów językowych oraz wyjaśniono rolę czynników: indywidualnego, społecznego i historycznego w języku.

Rozdział III omawia pojęcie pokrewieństwa języków słowiańskich i indoeuropejskich i wspólnoty prasłowiańskiej, przedstawia wędrówki Słowian i rozpadnięcie się wspólnoty prasłowiańskiej na poszczególne języki, wreszcie daje zwięzłą charakterystykę języka prasłowiańskiego pod względem fonetycznym i morfologicznym.

Rozdział IV zajmuje się pierwszym okresem przedpiśmiennym historji języka polskiego do końca XI w., omawia więc najpierw przegłos polski, wymiany prasłowiańskiej r i l

zgłoskotwórczych, wokalizację jerów, wymiany or, ol i er, el na gruncie polskim, polskie samogłoski nosowe, spółgłoski, deklinację oraz konjugację polską w tym okresie.
Rozdział V poświęcony jest drugiemu okresowi przedpiśmiennemu historji języka polskiego. Wyszczególnione tu są najpierw zabytki języka polskiego tego okresu i podano dłuższy wyjątek z najważniejszego zabytku — Bulli Protekcyjnej papieża Inocentego II z r. 1136. Dalej przedstawiono zmiany fonetyczne w tym okresie, wpływ tonacyj na iloczas polski, deklinację i konjugację, przyczem obszerniej omówiono zanik dawnego aorystu i imperfektu.
Najobszerniej potraktowano najważniejszy pierwszy okres piśmienny (od pocz. XIV w. do połowy XVI w.). Omówiono tu najpierw zabytki tego okresu, z których podano wyjątki Kazań Świętokrzyskich, Gnieźnieńskich, Psałterza Florjańskiego i Puławskiego, Żywota św. Błażeja, Biblji Szaroszpatackiej, Kodeksu Świętosławowego, ksiąg sądowych, pieśni Bogurodzica i wielkanocnej. Wyjątki te zaopatrzone w szczegółową analizę i objaśnienia gramatyczne. Dalej omówiono zjawiska fonetyczne w dziedzinie samogłosek i spółgłosek i dokładnie przedstawiono deklinacje rzeczowników, przymiotników, liczebników, zaimków oraz wszystkie formy konjugacyjne.
Następny (VI) rozdział przedstawia drugi okres piśmienny historji języka polskiego (od poł. XVI do poł. XVIII w.). Tu omówiono najpierw cechy polszczyzny w tym okresie i zmiany, jakie się w tym okresie dokonały, kwestję języka zabytków do połowy XVI w. Dalej przedstawiono powstanie i rozwój języka literackiego pod wpływami reformacji, życia politycznego i humanizmu oraz dzieje pisowni staropolskiej.
Rozdział VII (trzeci okres piśmienny historji języka polskiego) przedstawia upadek języka literackiego i wpływ francuszczyzny w tym okresie. Wreszcie czwarty okres (od końca XVIII w. do czasów najnowszych) omawia odrodzenie literatury i języka w końcu XVIII w. i początku XIX w. język poetycki romantyków i prozę w w. XIX oraz dalsze dzieje pisowni i jej ustalenia.
Ostatni (IX) rozdział przedstawia wpływy obce w języku polskim: łacińskie, niemieckie, czeskie, ukraińskie, francuskie i wpływy języków zaborców.
Wszystkie najważniejsze fakty z historji języka polskiego są tu wyłożone jasno i przystępnie.

GDYBY INDJE MIAŁY SWEGO PIŁSUDSKIEGO.

„Gdyby dziś w Indjach na czele ruchu niepodległościowego stanął człowiek typu nie Ghandiego, lecz Piłsudskiego, panowanie angielskie nad tym krajem, liczącym 70% całego imperjum brytyjskiego, runęłoby jak domek z kart" — pisze prof. dr. Tadeusz Wałek-Czarnecki w artykule „Imperjalizm", który ukazał się w nowym (VIII) zeszycie encyklopedji „Świat i Życie" (nakł. Książnicy-Atlas). Artykuł ten daje głęboki wgląd w cały mechanizm świata starożytnego i współczesnego i co powoduje największe przemiany w życiu narodów i państw.
Obok art. „Imperjalizm" nowy zeszyt „Świata i Życia" zawiera, jak zwykle, cały szereg bardzo ciekawych artykułów pióra najwybitniejszych uczonych i specjalistów polskich (Humanizm — prof. dr. Stanisław Łempicki, Hutnictwo — dr. Wacław Olszewicz i Eugenjusz Kahl, Idealizm — prof. dr. Władysław Tatarkiewicz, Impresjonizm — dr. Juljusz Starzyński, Indeterminizm — doc. dr. Dina Sztejnbarg, Indjanie — dr. Marja Wróbiewska, Indje — prof. doc. Stanisław Schayer, Instynkt — prof. dr. Jan Dembowski, Inteligencja — prof. dr. Zygmunt Łempicki, Islam — prof. dr. Tadeusz Kowalski, Izotopy — prof. dr. Stanisław Ziemecki).
Liczne, starannie i pięknie wykonane ilustracje w tekście i na specjalnych tablicach uzupełniają — jak zwykle — zeszyt VIII tego pożytecznego wydawnictwa.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.